UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
ESCUELA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CURRÍCULO Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA
CUMANÁ- ESTADO SUCRE

ONTOCREATIVIDAD E INTERSUJETIVIDAD: UNA MIRADA TRANSDISCIPLINARIA EN LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

Dr. OLIDEN JOSÉ LIZARDI CEDEÑO

TRABAJO PRESENTADO COMO REQUISITO PARCIAL PARA ASCENDER A LA CATEGORIA DE PROFESOR ASOCIADO

CUMANÁ, MAYO DE 2023

INDICE

Pàg.

DEDICATORIA III

AGRADECIMIENTO IV

RESUMEN V

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I 7

EL OBJETO DE ESTUDIO. SU TEORÍA Y SU MÉTODO 7

La concepción del objeto de estudio y los propósitos de la investigación 7

Relacion objeto de investigacion-teoría 11

(Fundamentos teóricos de la investigación) 11

El diálogo de saberes se despliega en la diversidad de posiciones, miradas que se entrecruzan a través de relaciones intersubjetivas. Los sujetos de la escuela y los de la comunidad se proponen el desocultamiento de la realidad, producen diferentes miradas interpretativas que pueden representar contradicciones y complementariedades en el intercambio hermenéutico comunitario. (p.456) 14

Orientaciones metodológicas para abordar el objeto de estudio 18

CAPÍTULO II 23

ONTOCREATIVIDAD-INTERSUBJETIVIDAD: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGÍCOS Y FILOSÓFICAS PARA UNA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA 23

CAPÍTULO III 38

ONTOCREATIVIDAD, INTERSUBJETIVIDAD Y ENSEÑANZA 38

Ontocreatividad como principio intersubjetivo 38

CAPITULO IV 50

ONTOCREATIVIDAD E INTERSUBJETIVIDAD HACIA UNA ENSEÑANZA OTRA 50

Ontocreatividad e intersubjetividad como una Posibilidad Pedagógica otra 58

CONSIDERACIONES FINALES 68

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 72

METADATOS 77

DEDICATORIA

En esta nueva etapa de mi formación profesional, quiero dedicar este trabajo de investigación:

Primero a Dios y a la Virgen del Valle por haberme permitido culminar esta etapa tan importante en mi vida y por brindarme mucha salud y sabiduría.

A mis hijas Naholi y Patricia Lizardi, que han motivado mis sueños y esperanzas en mi vida profesional.

A mi padre Santos Oliden Lizardi, por su apoyo incondicional y fuente de inspiración para mi crecimiento personal y profesional.

A mi amor María Elizabeth Mago, te agradezco de corazón por todo lo que significas para mí, por permitirme experimentar la vida a tu lado y por compartir este nuevo logro académico.

A mi madre Inés Mercedes Cedeño, por haberme dado la vida, por todo su amor, comprensión y apoyo incondicional, que Dios la tenga en su gloria, su verdadero descanso.

A mis abuelos Felicidad Vásquez, Celia Bolívar, Carmen Vásquez, Santos Lizardi y José Cedeño; por todas las enseñanzas y sus oportunos consejos, que desde el cielo me protegen.

A mi hermano Wladimir Lizardi, por todos esos buenos momentos a tu lado; el día de tu partida me consoló saber que el cielo recibiría un nuevo ángel. Siempre permanecerás en mi corazón.

AGRADECIMIENTO

Debo agradecer en primer lugar a Dios y mi Virgen del Valle por guiarme y protegerme en cada momento de mi vida.

Al Profesor José Amador Sánchez Carreño, su brillantez y experiencia fueron vitales y oportunas para el desarrollo de todos los trabajos de investigación que aborde. Gracias por su amistad incondicional.

A los Profesores Enrique Pérez Luna y Antonio Curcu, por sus pertinentes sugerencias que me permitieron abordar exitosamente esta compleja temática.

Al Profesor Edgardo Mendoza, por sus enseñanzas y buenos consejos; que Dios te tenga en su gloria.

Por último deseo agradecer a la Universidad de Oriente, la casa más alta; por todo lo que ella inspira.

UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
ESCUELA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CURRÍCULO Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA
CUMANÁ-ESTADO SUCRE

ONTOCREATIVIDAD E INTERSUBJETIVIDAD: UNA MIRADA EN LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

AUTOR: Dr. OLIDEN JOSÉ LIZARDI CEDEÑO

RESUMEN

La educación en el clima cultural del momento, se produce bajo un nuevo tejido y bajo nuevas formas de concepción del saber, el cual nace en el dialogo de saberes como fundamento importante que desarrolla los procesos de creatividad que representa el pensar objetivo y subjetivo en la búsqueda del conocer. Esto indiscutiblemente nos convoca a transitar una relación dialógica de enseñanza y subjetividad que trasciende todos los límites, para reflexionar sobre nosotros mismos y crear los caminos que impulsan el desarrollo ontocreativo de los educandos. Por eso la propuesta ontocreativa e intersubjetiva, devela en la enseñanza de la ciencia una fuente de libertad y autonomía del ser. Permitiendo el autodescubrimiento de nuevas ideas, la autotransformación y la creación de un nuevo tipo de vida. En este contexto, el diálogo de saberes como espacio para la ontocreatividad, se despliega en la diversidad y potencia el carácter intersubjetivo presente en el acto educativo. En tal sentido, el presente estudio es el resultado de una hermenéutica crítica, cuyo horizonte dialéctico de explicación-comprensión, nos facilitó encaminar la investigación a través de la interpretación de una diversidad de autores que se concretó en una reflexión ontocreativa, en procura del ser y el conocer, para dar respuesta a los problemas sociales. En consecuencia, pretendo resignificar el proceso de enseñanza desde la relación ontocreatividad-intersubjetividad, como un instrumento que lleva a perfeccionar la capacidad creadora, a posibilitar en el ser, una autoconciencia, la solución de problemas, la toma de decisiones y el fortalecimiento de una formación que pueda despertar la inventiva para producir explicaciones otras.

Categorías claves: ontocreatividad, intersubjetividad, enseñanza de la ciencia y diálogo de saberes.

INTRODUCCIÓN

En la educación, el clima civilizacional del momento manifiesta la transdisciplinariedad como la manera más clara de conocer la complejidad que somos y nos constituye; es la mejor estrategia cognoscitiva para poner en circulación el pensamiento complejo, que es capaz de complejizar la comprensión disciplinar del mundo actual y de reintroducir al cognoscente en todo proceso de conocimiento; el conocimiento transdisciplinar centra su atención en la comprensión multidimensional y multireferencial de la realidad y propicia un "conocimiento del conocimiento" (Morin, 2004). Este conocimiento transdisciplinario levanta vuelo hacia el siglo XXI, para ayudarnos a buscar la unidad del conocimiento fragmentado en disciplinas y para afrontar desde una nueva racionalidad el reto de la supervivencia planetaria.

Este espíritu transdisciplinario va más allá de todo lo que se ha hecho hasta el momento; lo que se quiere no es sólo la unidad del conocimiento. Sino ir hacia la autotransformación y hacia la creación de un nuevo tipo de vida. Es transitar hacia una "ciencia" transdisciplinaria que trasciende los límites, la cual es necesaria para entender los sistemas complejos del momento, que no pueden ser relacionados con un referente teórico o con varias disciplinas particulares, aunque ayudan a complementarla.

Esta mirada transdisciplinaria del conocimiento busca resignificar de forma conceptual los saberes liberados por las disciplinas, la cual se nutre de los grandes imaginarios y la reflexión del investigador como lo expresa Locke (2005), para quién las palabras son los signos sensibles de las ideas, puesto que indican convenciones y concretos, y aunque todo conocimiento se hace de la percepción del mundo exterior, este sólo podrá enriquecerse a partir de la reflexión interior.

Es por ello, que solo se puede hablar de transdisciplinariedad si en el diálogo se potencia el carácter intersubjetivo presente en el acto educativo. Esto posibilita un proceso pedagógico en libertad, donde el centro de la enseñanza sea la reflexión. Por lo tanto, sus imágenes se transversalizan en el diálogo y emergen otros aportes sobre los saberes. Estas referencias que posee el docente forma parte de un acercamiento a la realidad, en donde se fortalece el saber escolar y comunitario.

Así pues, los docentes deben entender que educar para la creatividad es prerrequisito para el debate postmoderno, ya que el entorno que nos plantea el futuro en cuanto a ciencias se refiere, se caracteriza por el cambio rápido profundo, irreversible y volátil. En tal sentido, los docentes de ciencias deben reflexionar y crear un camino dentro del proceso de enseñanza que impulse el desarrollo ontocreativo de los educandos, eliminar el trauma que causa en los estudiantes y produzcan cambios profundos en todos los aspectos.

Lo que implica una mejor comprensión de la naturaleza de los fenómenos, que se presentan desde una dimensión ontológica, la cual es indicativo de la imbricación del ser en su realidad, del ser en su conocimiento, porque sin ello no llegaremos muy lejos como especie que habita en este mundo planetario, en vista de que los procesos educativos están unidos, y son componentes de un único y solo proceso.

Este saber permite conectarse con la intersubjetividad, ya que su universo simbólico se expresa en la experiencia. "Esta entendida como esencia de la formación… en ella habita su tiempo transcurrido". Así que, "el tiempo contenido en la experiencia es saber". (Zambrano 2007. P. 83). Lo anterior nos conduce al discurso ontocreativo de las categorías de formación y experiencia alejadas de educar, es la separación entre formar-se en el proceso de vida y el encuentro con los saberes. La experiencia nos consolida en el tiempo como un acontecimiento instalado en el presente y a su vez se transforma en la ontocreatividad del ser humano traspolándose a la memoria, como una formación vivida y habitada que se traduce en reflexión de autoconciencia y formación del espíritu.

Es este sujeto que construye teorías, puntos de vistas y formas metodológicas, es el que debe resaltar la concepción transdisciplinaria y las explicaciones desde un punto de vista complejo. Es por ello, que se despliega la intersubjetividad como una expresión clara del proceso ontocreativo. Donde lo

transdisciplinario se entiende como el resultado del diálogo de saberes y de la autoconciencia.

De allí que el diálogo intersubjetivo nos invita a mirar en otras direcciones, como una forma de pensar, actuar e integrar al ser como protagonista del saber, hacer y el convivir, desde el intercambio, la interacción y el diálogo que se fundamenta en los inéditos viables que apuntan al cruce de la cultura experiencial y académica. Integrando lo cotidiano con la escuela y estimulando la generación de saberes. Se trata, entonces de un proceso de formación que nos conduce a la autoconciencia y permite proyectar una nueva forma de pensar y descubrir el mundo. Aflorando así el conocimiento frontera, en vista de que el conocimiento no está dado.

Por esta razón, la transdisciplinariedad considera lo ontocreativo, como saberes fronterizos que se constituyen desde otra forma de pensar la realidad, lo que implica una nueva búsqueda ontológica que nos lleva a ver la creatividad desde una mirada que involucra niveles que se fundamenta de lo conceptual.

De la misma forma se pretende abordar un modo de pensamiento emergente, el cual nos invita a contextualizar elementos antagónicos donde dialogan orden-desorden-organización. Y en donde se permite respaldar una enseñanza de la ciencia que promueva el pensar, como actividad multidimensional y dinámica, que

favorezca la producción de un saber articulador que facilite la relación ciencia-ambiente-sociedad-cultura.

Esto significa que es una enseñanza de la ciencia pensada desde la complejidad y la transdisciplinariedad, ya que permite transversalizar los valores éticos y epistémicos. Y al mismo tiempo, abre un camino promisorio para defender a ese sujeto transformador que busca desplegar su autoconciencia, con el fin de recuperar a ese sujeto que fue excluido en nombre de la objetividad que condiciona el clima científico de la modernidad.

En el marco de esta lógica se desprende ver a la hermenéutica como un proceso de liberación que hace posible un trabajo de descontextualización en la denuncia y de recontextualización del anuncio por un mundo con un sentido más humano. En ese sentido, Gadamer (2004), asegura que vivimos envueltos en un lenguaje. En efecto se propician acuerdos para ejecutar actividades creativas, y así reinventar el mundo en pro de un colectivo.

En efecto la hermenéutica se asume no solamente como herramienta metodológica para resolver problemas de interpretación textual, sino no como una fuente inagotable de reflexión epistémica sobre la naturaleza y el problema de la comprensión e interpretación en sí misma; nos ilumina para pensar desde el diálogo de saberes, en tanto el conocimiento se construye en el tránsito de un horizonte

contextual que implica poner a imaginar el intelecto para asociar, relacionar y realizar ideas significantes en la necesaria comprensión de la realidad. De ese modo construimos interpretaciones que integran y enriquecen lo que se conoce acerca del mundo.

CAPÍTULO I

EL OBJETO DE ESTUDIO. SU TEORÍA Y SU MÉTODO

EL OBJETO DE ESTUDIO. SU TEORÍA Y SU MÉTODO

La concepción del objeto de estudio y los propósitos de la investigación

La posibilidad de reflexionar sobre la manera de cómo se produce el conocimiento y se despliega en la formación, problematiza la realidad a partir de un cruce intersubjetivo que abre campos de complejidad y se puede definir desde lo transdisciplinario. En tal sentido, el alumno debe transitar espacios que lo lleven desde un mundo de problematización hasta un mundo donde puedan aprender y explicar la realidad. Una relación aprehensión-explicación que busca resignificar la formación desde una conciencia crítica capaz de traspasar los linderos de lo individual para convertirse en una conciencia de la mayoría.

Es por ello que, pensar desde lo complejo necesita que se aprehenda desde la multidimensionalidad; es decir, traspasar las condiciones del saber; por lo que el diálogo de saberes, a través de la investigación que se plantea desde el aula y su entorno, pudiera dimensionar lo diverso, reforzar el pensamiento complejo que lo

define en su inclusividad. Lo que implica, romper con las normas preestablecidas y dar cabida a lo inédito.

Por lo anterior, es imperioso propiciar un intercambio de saberes en donde la relación aula-realidad tenga sentido. Y donde la relación saber-vida se constituya en espacios de subjetividad, como una manera de relacionar lo recreado, lo inédito y lo comunitario. Y así desplegar una investigación como base de una enseñanza-otra, que pueda pensar en el mundo donde habitan los estudiantes, los docentes y la comunidad, para luego configurar la propia investigación con la realidad que vive la escuela.

Esta visión que plantea los diálogos intersubjetivos, abre la posibilidad de pensar a futuro en otros niveles ocultos, donde lo diferente y la realidad diversa juegan un papel fundamental. Es por tal razón que la transversalidad se entiende en la complejidad, a través del proceso aprehensión-explicación en procura de lo transdisciplinario. Para Fontalvo (1999):

> **Desde la transdisciplinariedad, el proceso educativo adquiere mayor riqueza pues encontrará siempre en diferentes disciplinas lo que es una especie de espacio de nadie pero lleno de un flujo de información proveniente de las diversas disciplinas, para ocupar el espacio que está más allá de toda disciplina al mismo tiempo e implica la transformación de lo que se atraviesa, creando su propio espacio el cual sobrepasa todas las disciplinas (p.26)**

Interpretando lo antes citado, es encontrarse con espacios no previstos, pero llenos de mucha información; producto de las distintas disciplinas y así ocupar espacios no imaginables impregnados de un saber que permite formar-se y conformar-se. Este diálogo de saberes lo constituye la diversidad de conocimiento que se entrecruzan como resultado de una riqueza que se configura en un encuentro intersubjetivo.

En tal sentido, se debe interpretar los diversos puntos de vista de los alumnos, quienes poseen una amplia experiencia comunitaria; los cuales servirán de insumos para lograr transversar entre si los referentes teóricos que permite establecer, desde otra forma de pensar, construcciones lógica de la realidad.

Por lo tanto, la enseñanza como proceso, muestra el diálogo como instrumento operativo, para entender las perspectivas y el conocimiento de los otros, sus posturas, sus enfoques. Así como también, pretende desarrollar los instrumentos conceptuales que permiten la construcción de una nueva forma de sentir, pensar y actuar. Por lo que, la mirada ontocreativa de la enseñanza de las ciencias como espacio epistemológico, evoca una imagen intersubjetiva; la elaboración de un nuevo lenguaje, una nueva lógica y unos nuevos conceptos que permitirán cruzar diálogos entre otros.

Lo que conlleva a configurar significados para la transformación del acto educativo; el cual debe constituirse en una referencia de formación que se

direccione hacia la autoconciencia. De allí es que la creatividad tiene su identidad más clara en la ontocreatividad.

Desde esta perspectiva lo ontocreativo es interpretación que se transversa con los niveles de realidad; en donde se cruzan los conceptos complejos que se devienen como explicaciones-otras de lo que es el mundo real. En donde el pensar no debe verse en una sola dirección, sino, que debe ampliar los eventos que puedan problematizar el ambiente escolar. Es por ello que para Morín (2000):

> **"La relación escuela-sociedad es como una relación hologramática y recursiva, afirma que existe un bucle entre escuela y la sociedad, cada una produce a la otra. Es hologramática ya que al igual que un punto singular de un holograma lleva en si la totalidad de la figura representada, la escuela, en su singularidad, lleva la presencia de la sociedad interna recursiva: la sociedad produce la escuela que produce la sociedad (p.131)**

Dada la realidad compleja del momento y nuestra intención de superar la parcelación y fragmentación del conocimiento que reflejan las disciplinas, se acepta que hay otras interpretaciones que le dan sentido a la relación escuela sociedad.

La idea es buscar una formación "otra" que permita desarrollar un universo simbólico para que el sujeto logre reflexionar y expresarse desde su interior. Por lo antes expuesto es necesario:

1.- Interpretar los fundamentos epistemofilosóficos de la relación ontocreatividad-intersubjetividad en la enseñanza de la ciencia.

2.- Resignificar los fundamentos epistemológicos de la relación ontocreatividad-intersubjetividad en la enseñanza.

3.- Proponer fundamentos teórico pedagógicos para divisar una enseñanza de la ciencia desde la ontocreatividad y la intersubjetividad.

Relacion objeto de investigacion-teoría

(Fundamentos teóricos de la investigación)

El mundo planetario en donde vivimos hoy, se caracteriza por ser un mundo unido por múltiples interconexiones en la que los fenómenos naturales y/o sociales dependen unos del otro y se entienden desde su funcionamiento para la organización de sus partes. Lo que implica comprender este mundo complejizado, plantear una nueva racionalidad humana, una nueva visión del conocimiento muy distinta a la que nos ofrecieron las otras concepciones de racionalidad.

Es por ello que podemos construir y buscar conocimiento disciplinar que nos permita comprender la realidad que somos y nos constituyen, y que nos posibilite a un nuevo modo de convivir en el planeta. Para ello contamos con tres grandes

enfoques que reclama este mundo de la complejidad. Está el enfoque experimental que se identifica con la transdisciplinariedad como una manera de investigación integradora, el enfoque fenomenológico, que comprende la transdisciplinariedad como una herramienta que se relaciona con la transferencia metodológica y los enfoques complejos que piensan la transdisciplinariedad en relación a un nuevo tipo de organización del conocimiento.

En tal sentido, la transdisciplinariedad se ocupa de la transferencia de métodos de una disciplina a otra y se interesa en la dinámica que se genera por la acción de varios niveles de realidad. Lo que implica que esta a su vez se nutra de la investigación disciplinaria, la cual se fecunda del conocimiento transdisciplinario. Por lo que la metodología de la investigación transdisciplinaria está determinada por los tres pilares fundamentales como lo son los niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad.

La transdisciplinariedad para autores como Morín y Nicolescu, transciende el paradigma disciplinar al superar no solo el "objeto" de conocimiento, sino además la ontología que ha posibilitado el saber en áreas especializadas, las mismas permiten entender la realidad del hombre de una manera diferente. Según Nicolescu (1996):

> **La transdisciplinariedad, consiste como el prefijo trans lo indica, lo que está a la vez entre, a través y más allá de toda disciplina. Su objetivo o finalidad es la comprensión del mundo actual donde uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento. (p.38)**

De la misma forma, una idea que es más amplia y trasciende de toda disciplina y a su vez nos permite la comprensión de los cambios de esta era planetaria. En tal sentido, se debe propiciar la discusión sobre los saberes que mantienen el encuentro dialógico de los sujetos de la educación, en donde se facilita la construcción del conocimiento y donde se permita abordar un proceso ontocreativo con los fundamentos ontológicos del hombre.

Por otro lado la creatividad desde el pensamiento complejo nos invita a definir algunos de los parámetros clásicos en torno a las cuatro orientaciones predominantes: persona, proceso, ambiente y resultado. Desde esta perspectiva interactiva y psicosocial, que según Manchen (2007, p.21) tiene el poder de transformar la realidad, al igual que el niño se va transformando en adulto a través del proceso educativo. Por tal razón la creatividad está conectada a la naturaleza ontológica de la vida en todas sus manifestaciones.

Es por ello que se ve la creatividad como puntal de la ciencia como lo señala Manchen contando su obra, hace falta una oleada creativa de tipo general, no solo con la ciencia, sino también con la sociedad y con la vida humana. Lo que se traduce en una fundamentación conceptual que fortalece la socioconstitución de

espacios de subjetividad proveniente de lo vivido. Y a su vez expresa la naturaleza ontológica inmersa en lo subjetivo como una manera de expresar lo real y de fortalecer el diálogo intersubjetivo de saberes.

Desde esta visión, se busca asimilar o al menos comprender, las perspectivas, el conocimiento de los otros, sus enfoques, sus puntos de vista y sus instrumentos conceptuales que faciliten la construcción de un nuevo espacio intelectual, de una plataforma mental y una vivencia compartida, que en palabras de Pérez y Alfonzo (2008):

> El diálogo de saberes se despliega en la diversidad de posiciones, miradas que se entrecruzan a través de relaciones intersubjetivas. Los sujetos de la escuela y los de la comunidad se proponen el desocultamiento de la realidad, producen diferentes miradas interpretativas que pueden representar contradicciones y complementariedades en el intercambio hermenéutico comunitario. (p.456)

Estas relaciones intersubjetivas plantea la posibilidad de un pensar en colectivo donde los sujetos participen en la construcción de un saber científico.

Por lo que el diálogo de saberes necesita rescatar la legitimidad de sus saberes que están muy relacionadas con las experiencias vividas por el hombre, sus conocimientos, valores y creencias. Siendo este uno de los aspectos más resaltantes,

pues se mantienen las conformaciones de poder y saber disciplinario, que a su vez mantienen una gran influencia en pro de anular el diálogo y omitir los saberes no científicos.

Estos apuntes intersubjetivos propiciarán una dialéctica de la hermenéutica, para presentar interrogantes que genere una apertura a la inclusividad, como una ruptura con lo determinado. Para que así devengar compromisos con conocimientos cerrados y dar inicio a un proceso de concientización. Para Zemelman (1992) lo que se busca es:

> **No limitar el proceso de la educación a la transmisión de un saber, sino ubicarlo en el desarrollo de la conciencia; de situar al sujeto en el marco de su propio descubrimiento respecto de su contexto de vida. Por ello queremos hablar de la educación como el espacio de la autoconciencia, entendida ésta como la capacidad de distanciamiento de la realidad para apropiársela y no para hacer un extrañamiento de ella (p.73).**

De esta manera, se genera un clima donde se desarrolla y se rescatan los espacios populares y se transversan los saberes en los espacios académicos. Por lo tanto el pensamiento complejo busca aprehender desde la diversidad y traspasar los límites. Donde las experiencias permiten que el diálogo de saberes se redimensione desde lo diverso y se nutra por medio de la interacción aula-comunidad; es decir, rompa con los parámetros preestablecidos que lo caracteriza desde que se inició como mundo complejo.

La idea consiste en tratar que los alumnos se muevan del plano de la problematización al plano de la aprehensión-explicación, el cual trata de resignificar la posibilidad de formación de una conciencia crítica que transciende el plano individual para convertirse en conciencia colectiva. Este clima del pensamiento complejo que surge de la aprehensión, constituye un espacio para pensar lo impensable. Espacios que tratan de asumir lo transdisciplinar como parte de un proceso multidimensional que comienza reconociendo el carácter multidimensional de la realidad. Para Nicolescu (1996):

> **Los diferentes niveles de realidad son accesibles al conocimiento humano gracias a la existencia de diferentes niveles de percepción, que se encuentran en correspondencia biunívoca con los niveles de realidad. Estos niveles de percepción permiten una visión cada vez más general unificadora y que abarca la realidad, sin llegar nunca agotarla por completo. (p.44)**

Lo que implica una reflexión más clara del ser que construye esa realidad, porque es capaz de percibirla desde diferentes perspectivas de complejidad.

Es por esta razón que la enseñanza de la ciencia en esta era planetaria busca retornar el discurso pedagógico, es ir más allá de la búsqueda de lo otro en sus espacios simbólicos, es superar la objetividad de los fundamentos conceptuales y desplazar el saber que considera la libertad y la consciencia del sujeto que se mueve

en los ambientes escolares. Planteamiento que niega los principios de formación que contribuyen al encuentro del sujeto con su otro.

Todos estos planteamientos se imbrican con la enseñanza a la cual estamos apostando, esa que se aleja de la dominación del sujeto y la reproducción de un conocimiento deliberado, que es pensado como una experiencia de vida y de transformación que rompe con todo orden lógico para luego darle cabida al acontecimiento de lo "impensado", el cual "únicamente se da en el orden de lo imposible, no en el orden de lo que se tiene previsto que ocurra; se da en el orden de lo inesperado que requiere admiración y capacidad para la maravilla" Bárcena (2005).

De esa forma, la enseñanza de la ciencia muestra y propicia un pensamiento creativo y facilita la construcción simbólica de los alumnos en el debate que conjuga los elementos de la realidad. Este planteamiento nos invita a los cruces intersubjetivos como parte de un proceso complejo y transdisciplinario. Por lo tanto, el diálogo resignifica el proceso de enseñanza del alumno, para que este pueda superar las fases generadoras y se proyecte en función de la producción de significados, donde participan todas las expresiones de la sensibilidad que proviene de lo vivido y hasta de lo soñado.

Un diálogo intersubjetivo, que representa el espacio donde se cruzan los saberes y el proceso de formación adquiere su complejidad. Lo que representa una construcción mental y la expresión de ideas que nutren el plano cultural, para sí penetrar lo constituido, buscar lo no explicado, o lo explicado que se debate en otra forma de explicación que permita mejorar las relaciones que se presentan. De lo que se trata, es de asumir en los procesos pedagógicos, una actitud que supere los contenidos tradicionales para plantear "otra" visión de escuela, de enseñanza y de aprendizaje cónsona con los procesos que buscan articular los distintos hechos que se están produciendo en esta racionalidad epocal y propios del debate postmoderno.

Este proceso de formación del que se está hablando se refiere al despliegue de una relación que tiene que ver con la lógica, la ética y la estética, Es una lógica de interpretación y de argumentación discursiva, que se hace más abierta y justa. En fin, es la propia ontocreatividad, la cual se proyecta como una "potencia en aumento", que trasciende y fortalece una formación para la vida.

Orientaciones metodológicas para abordar el objeto de estudio

Dese el análisis de lo que acontece en la enseñanza, o mejor dicho en el acto de enseñar, están presentes muchas relaciones intersubjetivas que pueden tener la forma maestro – alumno; la cual pasa por un acto comunicativo que vivifica las

posibilidades de la escuela de enseñar y aprender, y el ser docente, desde una manifestación de autoconciencia que interpreta y propone acciones para transformar la realidad.

Una realidad que se articula con el pensamiento y que solo con la reflexión epistemológica, el plano de la crítica y de la creatividad permiten explicar los saberes que son los fundamentos de la realidad. La cual representa un proceso de problematización donde aparecen grandes categorías que surgen del intercambio de ideas que se generan de la comprensión ontológica.

En el marco de esta lógica, el docente tiene, entonces, que estudiar de qué forma los saberes pueden relacionarse con la posibilidad transformadora. Por lo que debe considerarse la diversidad cultural y trasladarse a la diversidad que vive la escuela. Para Toledo (1992):

> **Si la realidad se construye a partir de la articulación entre procesos y la manera en que éstos se desarrollan depende del contexto, entonces no es posible sostener que la forma de articulación de dichos procesos es única ni que solo existe una realidad posible de ser construida (p.157)**

Lo que señala el autor, es precisamente la relación escuela – realidad y el cómo se proyecta una necesidad de impulsar las prácticas académicas y trasladarla a las prácticas sociales o colectivas.

La práctica que se trata de enunciar, se convierte en colectivo, el vínculo escuela – comunidad, transformándose en espacio para fomentar la conciencia crítica; por lo que este a su vez fortalece el diálogo ontocreador y la relación saberes populares – saberes académicos, pasa de un plano de constitución donde el diálogo de saberes se constituye en espacio intersubjetivo y transmetodológico.

De este modo se puede señalar la presencia de una hermenéutica colectiva que permite construir la constitución de los saberes como parte de un diálogo intersubjetivo y como una expresión de una metodología transdisciplinaria.

Por tal efecto, la metodología que plantea este trabajo se direcciona hacia los efectos intencionales de discusión y reflexión a partir de las relaciones intersubjetivas, como una mirada que problematiza la realidad desde el enfoque hermenéutico–crítico. Con esta visión la enseñanza de la ciencia ha conseguido su fundamentación en la transdisciplinariedad como una manera–otra de entender la realidad desde los espacios de la subjetividad.

Esta propuesta metodológica está fundamentada en la desconstrucción, construcción y reconstrucción de lo real, desde una concepción hermenéutica crítica, donde su relación explicación–comprensión permite el despliegue de una investigación teórica que busca la comprensión–crítica como manifestación simbólica, que articula el interés interpretativo con el interés liberador.

Esta herramienta metodológica busca "interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad, en el contexto de que forma parte" (Martínez, 1996:119). Ello supone que la diversidad discursiva y reflexiva de los autores seleccionados me permitió reconocer un universo textual amplio.

Esta concepción de hermenéutica crítica me encaminó hacia la comprensión ontológica en la búsqueda del conocer, vinculándose con la búsqueda del "ser" que permita despertar la crítica, y sea capaz de producir aprendizajes con fundamentos relevantes. Para dar respuesta a los problemas sociales en términos universales, el cual nos da mejores condiciones para posibilitar el diálogo de saberes, como un ejercicio de la racionalidad de vida.

Esta visión hermenéutica reconoce, como parte de este estudio, el cruce ontocreatividad-intersubjetividad como fundamento que potencia el carácter subjetivo en la enseñanza. Asumiendo una crítica de racionalidad que parte de la relación ciencia – vida, como una posibilidad de llegar al conocimiento de la realidad. La cual está orientada a reflexionar desde el pensamiento complejo con base en la formación del docente, en lo que respecta a la enseñanza de la ciencia, donde se establecen enfoques diferentes que permitan expresar un cambio de conciencia para mejorar la calidad de vida.

De este modo, la crítica interpretativa que se expone desde la reflexión de la idea de realidad, plantea la necesidad de resignificar el diálogo de saberes para potenciar el carácter intersubjetivo presente en el acto educativo. Y así establecer las conexiones entre el lenguaje, la razón y la humanidad.

CAPÍTULO II

ONTOCREATIVIDAD-INTERSUBJETIVIDAD: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGÍCOS Y FILOSÓFICAS PARA UNA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

La racionalidad científica clásica ha valorado, privilegiado, defendido y propugnado la objetividad del conocimiento, el determinismo de los fenómenos, la cuantificación aleatoria de las medidas, la lógica formal aristotélica y la verificación empírica. Pero las nuevas realidades que están emergiendo durante este siglo XX, el descubrimiento de la riqueza y dotación insospechada de la capacidad creadora de los procesos cognoscitivos, postulan una nueva conciencia y una visión racional cónsona con los cambios del momento.

Es por eso que la ciencia debe explicar los fenómenos naturales, crear teorías y dar respuesta a las distintas interrogantes. Esto con la intención de estructurar un paradigma epistémico que coordine e integre de forma coherente los principios y las leyes en que se apoyan los conocimientos más sólidos. Lo que se requiere es que el paradigma vaya más allá de los límites multidisciplinario y llegue a una verdadera realidad interdisciplinaria, en tránsito hacia lo transdisciplinario, que generare un gran desafío para la ciencia moderna.

La crisis de los paradigmas científicos, que se ha permeado en la segunda mitad del siglos XX y los pensadores de la época, pueden seguir transitando los

caminos muy visitados. Es evidente que estamos ante una crisis de los fundamentos del pensamiento, una crisis que genera preocupación e incertidumbre ante las cosas que afectan al ser humano.

Por lo tanto el paradigma es la forma social que adopta la lengua en el ámbito del conocimiento y de la ciencia. La idea de paradigma constituye un antídoto para quebrar la vieja concepción lineal sostenida en la evolución del conocimiento; siendo el conocimiento el producto del largos inventos y descubrimientos científicos. Pero, en contraste, el paradigma trastoca la linealidad e introduce el cambio abrupto, porque se conoce por saltos o rupturas "superando obstáculos epistemológicos, rebasando formas caducas de espiritualización" Bachelard (1948)), desplazando un saber anterior, un paradigma nuevo, que se imponga y relegue al paradigma antiguo, (Khun), lo cual niega la explicación acumulativa del saber.

De igual forma el concepto de paradigma va asociado intrínsecamente a otro concepto propuesto por Khun, el de comunidad científica, que implica el tema social del conocimiento, que supone que la investigación científica no es solo asunto de pruebas y verificaciones, en fin, que todo resultado de investigación científica debe someterse a los registros del paradigma dominante y debe pasar por una evaluación de expertos.

Por lo tanto, un paradigma científico como principio de distinciones-relaciones-oposiciones que está presente en algunas nociones matrices que crean, controlan el pensamiento, lo que implica, la construcción de teorías y la producción de los discursos que manejan los miembros de una comunidad científica determinada Morín (1982). Lo que significa, que el paradigma se convierte así, en un principio clave del conocimiento y de la existencia humana. De allí que todo método, está inserto en un paradigma; pero el paradigma, de igual forma está ubicado dentro de una estructura cognoscitiva o marco filosófico o socio-histórico.

En tal sentido, es importante resaltar lo que afirma Beynam (1978), "actualmente vivimos un cambio de paradigma en la ciencia, tal vez el cambio más grande que se efectuado hasta la fecha… y que tiene la ventaja adicional de derivarse de la vanguardia de la física contemporánea". Está emergiendo un nuevo paradigma que afecta todas las áreas del conocimiento. La nueva ciencia no rechaza las aportaciones de Galileo, Descartes o Newton, sino que las integra en un contexto mucho más amplio y con mayor sentido, en un paradigma sistémico.

Está claro que el nuevo paradigma emergente será el que nos permita superar el realismo ingenuo, salir de todo aquello que reduce y entra en la lógica de una coherencia integral, sistémica, y ecológica, es decir apuntalar hacia una ciencia más universal e integradora en una ciencia verdaderamente inter y transdisciplinaria,

como lo propone la UNESCO, donde los diversos enfoques y abordajes puedan cultivarse a través del diálogo y ser fusionados en un todo coherente y lógico.

De modo tal que esta visión se convierte así, en un principio rector del conocimiento y de la existencia humana. De aquí nace la intraducibilidad, la incomunicabilidad de los diferentes paradigmas, las dificultades para que dos personas con distintos paradigmas se entiendan. Todo esto trae como consecuencia la aparición de una matriz epistémica; en donde un sistema de condiciones del pensar, prelógico, generalmente inconsciente, que constituye la misma vida y el modo de ser. Da origen a una cosmovisión, a una mentalidad específica, a un paradigma científico, a cierto grupo de teorías y, en último término a un método, técnicas y estrategias adecuadas para investigar la naturaleza de una realidad.

Este paradigma no podría limitarse a los conocimientos que se logran por deducción (conclusiones derivadas de premisas, postulados, principios básicos, etc.) o por inducción (generalizaciones o inferencias de casos particulares), sino que se apoyaría en una idea matriz: la coherencia lógica y sistémica de un todo integrado.

Sin embargo fue Descartes quien estableció un dualismo absoluto entre la mente (res cogitans) y la materia (res extensa), que condujo a la creencia según la cual el mundo material puede ser descrito objetivamente, sin referencia al sujeto observador. De ahí, la idea de encaminar su interrelación y potenciación entre ambas para hacer posible la articulación mente-cuerpo-emociones, y así combatir el

“analfabetismo afectivo emocional” (Porter, 2007:142), donde se dificulta la reconciliación de la razón científica con la razón sensible (Becerra, 2000:17).

Este legado cartesiano llegó a tener mayor transcendencia negativa a lo largo de la historia que la misma visión mecanicista Newtoriana del mundo. Sin embargo este modelo “**Newtoriano-Cartesiano**” valora y privilegia la objetividad del conocimiento, la experiencia sensible, la cuantificación aleatoria de las medidas, la lógica formal y la “**verificación empírica**”.

De igual forma, las tres primeras décadas del siglo XX, los físicos revolucionan los conceptos fundamentales, la cual considera que los ideales positivistas no se mantienen ni siquiera en la física. Heisemberg introduce el principio de indeterminación o de incertidumbre y acaba con el principio de causalidad. Niels Bohr; establece el principio de complementariedad, Max Planck, Schrodinnger y otros físicos, descubren con la mecánica cuántica, un conjunto de relaciones que gobiernan el mundo subatómico.

Está claro que todo esto es cierto para la más objetivable de las ciencias, la física, con más razón lo será para las ciencias humanas, que llevan consigo la necesidad de una autoreferencia, y donde el hombre es sujeto y objeto, de su investigación. El observador no sólo está aislado del fenómeno que estudia, sino que forma parte de él.

Por otro lado, las orientaciones postpositivista efectúan un rescate del sujeto y de su importancia. Por lo tanto, la observación es un marco de referencia a fondo, constituido por nuestros valores, intereses, actitudes y creencias, que es lo que le daría el valor que se merece.

En otro orden de ideas, Ilya Prigogine (1994), en sus estructura disipadas, la cual nos ayuda a entender los profundos cambios en psicología, aprendizaje, salud, sociología, política y economía. Para así comprender la idea central de la teoría. Lo que nos indica es que todo está en un movimiento continuo de energía.

Prigogine llama a los sistemas abiertos "estructuras disipativas", es decir, que su forma y su estructura se mantiene por una continua disipación o consumo de energía. Estas estructuras nos imponen un cambio de perspectivas, de enfoque, en el sentido de que debemos reconocer la presencia de estructuras en desequilibrio como fenómeno de auto-organización.

Kant, dos siglos y medio después, en la crítica de la razón pura, introduce una auténtica razón epistemológica. Para él, la mente humana es un participante activo y formativo de lo que ella conoce. La mente construye su objeto, informando la materia amorfa por medio de formas personales. El intelecto es, entonces, un constitutivo de su mundo. La cual no se queda encerrada en lo filosófico, sino que transcienden a la cultura general y cristalizan en el general y universal proverbio: "todas las cosas son del color de la lente con que se miran".

Es a partir de él, cuando la teoría del conocimiento se interroga a sí mismo y empieza a mirar sus problemas, sus hiatos y dificultades, incluso llega a ponerse en entredicho. Por ello afirma Habermas, la ciencia no ha sido seriamente pensada desde una perspectiva filosófica y, su comprensión, pasa por no homologarla al deber absoluto de una gran filosofía, pero tampoco reducirla a una autocomprensión cientificista de una práctica investigadora de hechos.

Sin embargo, es a partir de este siglo que encontraremos una propuesta diferente sobre conocimiento ajeno al concepto de sujeto de Descartes, toda vez que la razón no es el puro pensamiento, sino la facultad de poseer ciertos conocimientos, sin los cuales el espíritu humano no podría ir más allá de una generalidad supuesta y comparativa por inducción. Para Kant tanto la razón como la experiencia juegan un papel fundamental, ya que mientras la sensibilidad es la capacidad de captar o hacer la recepción de los objetos, en cambio el entendimiento es la facultad en que estos pueden ser pensados.

De este modo desarrolla hasta su máxima expresión el discurso filosófico de la ciencia moderna. Allí quedaba comprendido un mundo de objetos, empíricamente considerado, pero el conocimiento objetivo sobre el cual recae la ciencia, demanda como condición a un objeto portador de la actividad del entendimiento y es capaz de precisar y construir sus objetivos.

En el mismo orden de ideas este autor, permite aportar que durante su transitar hacia campos transdisciplinarios del conocimiento, se entrelazan con todos sus pensamientos, ideas, dudas que se presentan en los distinto niveles de realidad, y al mismo tiempo permiten enfrentar la concurrencia de saberes, que parte del control disciplinar de las ciencias.

Es después de la segunda mitad del siglo XX, cuando hemos comenzado a tener una idea más clara del mundo en términos de sistemas dinámicos, donde la relación entre los que participan en el sistema y su entorno, son más significantes. Todo lo que nos rodea ha dejado de ser un conjunto de objetos para dejar de ser una red de conexiones, interacciones, devenir e incertidumbres.

De este modo en nuestra historia se han empezado a dar cambios exponenciales en el estudio e investigación de la racionalidad. La cual ha traído como consecuencia un todo, que ha ido constituyendo un campo muy variado y plural al que podemos referirnos con el nombre de transdisciplinariedad. La cual es considerada como estrategia para vivir la complejidad actual.

Sin embargo, en todos estos intentos podemos encontrar la búsqueda de una racionalidad que supere el paradigma científico de la ciencia clásica y nos permita comprender al mundo y sus problemas antes la crisis mundial. Nos encontramos antes la necesidad de una nueva racionalidad: La transdisciplinariedad, movimiento que parte de la unidisciplinariedad, pasa por la multidisciplinariedad o

intersubjetividad y busca superar la fragmentación del conocimiento, que expresan las disciplinas particulares se nutre de la investigación. Por lo tanto son complementarias.

Al mismo tiempo, este movimiento incursiona sus raíces en la multi; poli o pluridisciplinariedad y en la interdisciplinariedad traspasando los límites a medida que el proceso avanza, produciéndose así una nueva articulación de los saberes, una nueva visión del conocimiento y una nueva compresión de la realidad.

Esta mirada transdisciplinaria trata de desmarcarse de los planteamientos ya presentados por la "*interdisciplina"* y la "multidisciplina*".* No por un propósito de demarcación que identificaría una corriente del pensamiento sino por postular otra lógica que permita organizar los saberes, una nueva racionalidad para fundamentar las prácticas teóricas, una episteme que nos conduzca hacia la civilización del momento.

Actualmente se está viviendo un campo epistemológico que se direcciona hacia el conocimiento transdisciplinar, aunque todavía no sabemos cuándo terminará. Este espíritu transdisciplinario va más allá de todo lo que se ha hecho hasta el momento; lo que se quiere no es sólo la unidad del conocimiento. Sino ir hacia la autotransformación y hacia la creación de un nuevo tipo de vida.

En este sentido, una “ciencia” transdisciplinaria que trasciende los límites, se hace necesaria para entender los sistemas complejos del momento, que no pueden ser relacionados con un referente teórico o con varias disciplinas particulares, aunque ayudan a complementarla. Desde la mirada transdisciplinaria del conocimiento se busca y se resignifica de forma conceptual los saberes liberados por las disciplinas, la cual se nutre de los grandes imaginarios y la reflexión del investigador como lo expresa Locke (2005), para quién las palabras son los signos sensibles de las ideas, puesto que indican convenciones y concretos, y aunque todo conocimiento se hace de la percepción del mundo exterior, este sólo podrá enriquecerse a partir de la reflexión interior.

Este pensamiento sistémico y complejo ha visto como trasciende los límites de los territorios disciplinares que se encuentran bajo el control de las ciencias duras, así nos invita al entendimiento entre las distintas disciplinas a través de una reflexión profunda. La cual se fortalece con la visión de Morín (2002), el cual plantea que:

> **Es un pensamiento que promueve el diálogo, no solamente entre las ciencias humanas, sino también con el arte y la literatura, la poesía y la experiencia interior, dado que no se puede crear una ciencia unitaria del hombre, pues se disolvería la multidiciplinariedad compleja de lo que es humano** (p.124).

Desde este punto de vista, se expresa como una interacción del pensamiento, en donde el transitar libre nos permite iluminar las categorías conceptuales, las

cuales favorecen el diálogo que permite reconciliar el intercambio entre las disciplinas que conviven en los distintos procesos de la ciencia.

Es decir, una perspectiva desde lo cual puedo pensar la realidad en donde habito. En tal sentido, este pensamiento se convierte en el modo de conocer. Que según Balza (2006):

> **La transdisciplinariedad constituyen una epistemología emergente, mediante su método como modo de conocer debe permitir transcender los limites disciplinario del conocimiento, para abrirse paso sobre lo transcultural en forma transversal, a través de la imaginación creadora del ser humano, quien a su vez construye, y reconstruye dialécticamente el conocimiento en el marco de su desafío permanen. (p.54).**

Esta interpretación se inclina hacia la formación de un espíritu abierto a los enlaces y a lo desconocido; mientras que propone la conjugación de distintos tipos de conocimientos, que permiten a su vez articular la producción de conocimiento pertinente como formas emergentes de pensar realidades desde una visión más amplias, ya que la multicultural es dialogo intersubjetivo y encuentro de saberes.

La transdisciplinariedad es la manera más clara de conocer la complejidad que somos y nos constituye; es la mejor estrategia cognoscitiva para poner en circulación el pensamiento complejo que es capaz de complejizar la comprensión disciplinar del mundo actual y de reintroducir al cognoscente en todo proceso de conocimiento; el conocimiento transdisciplinar centra su atención en la comprensión multidimensionar y multirreferencial de la realidad y propicia un “conocimiento del

conocimiento". Este conocimiento transdisciplinario levanta vuelo hacia el siglo XXI, para ayudarnos a buscar la unidad del conocimiento fragmentado en disciplinas y para afrontar desde una nueva racionalidad el reto de la supervivencia planetaria.

Está claro, que cada vez son más los conceptos que originalmente surgieron vinculados a una disciplina y que hoy, dada su complejidad, han de ser abordados de forma inter y multidisciplinar. Conceptos como vida conciencia, comunicación, libertad, espiritualidad, corporeidad, vida saludable, felicidad, violencia, rendimiento… creatividad. Es preciso tomar en consideración lo que nos dice cada una de ellas, pero al mismo tiempo averiguar lo que hay entre ellas e incluso ir más allá de ellas. Ir a la epistemología, ontología y metodología.

En otras palabras estamos ante una mirada intersubjetiva debido a la naturaleza compleja de la mayor parte de los fenómenos humanos, siendo la creatividad uno de los importantes por cuanto es generador de vida, de evolución, de cambio.

Desde este enfoque, la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia es una relación que va más allá de lo dado, y por lo tanto no tiene que ser únicamente síntesis de objetividades sino interpretación de lo distinto como complejidad.

El proceso pedagógico, desde las miradas de la relación Transdisciplinariedad-Intersubjetividad, debe tener en la ontocreatividad una categoría que pueda redimensionar el concepto de ser. Así para el sujeto la explicación sobre el objeto regresa a la naturaleza histórica de la realidad y, la ontología se despliega "no en la cosa en si" sino en su movimiento dialéctico.

El acto de aprender, en la transdisciplina, se aprovecha de lo que surge a diario y de la investigación como base de la enseñanza para la formación del sujeto futuro. Por tal razón la transdisciplinariedad se traduce en acuerdos y desacuerdos disciplinares, nuevas visiones que se hacen complejas en el diálogo intersubjetivo.

Por ello, a nuestro juicio, resignificar la relación ciencia-formación-enseñanza pasa por formar una institución académica donde se impulsa una educación emancipadora dirigida a potenciar un modo de pensar crítico y transformador, superar la idea de una ciencia positivista para promover la articulación de saberes y posibilitar la interrelación teoría – práctica; abrir espacios formativos donde se despliega la alteridad, la intersubjetividad y la libertad, la autoconciencia; desarrollar una enseñanza como vía de pensamiento para tomar conciencia del entorno natural y social, desplegando una pedagogía "que sea" comprensiva, critica e integradora para que la escuela se desescolarice y permita que los procesos educativos se asuman plenamente " (Fontalvo,1999:20).

Así pues los docentes deben entender que educar para la ontocreatividad es prerrequisito para el debate postmoderno, ya que el entorno que nos plantea el futuro en cuanto a ciencias se refiere, se caracteriza por el cambio rápido profundo, irreversible y volátil. En tal sentido, los docentes de ciencias deban reflexionar y crear un camino dentro del proceso de enseñanza que impulse el desarrollo ontocreativo de los educandos, eliminar el trauma que causa en los estudiantes y produzcan cambios profundos en todos los aspectos.

Pensar la ontocreatividad y sobre todo, valorar en su dimensión compleja es una necesidad que va más allá de la simple mirada: es una tarea con amplia implicaciones organizacionales. Entonces, pensar el fenómeno creativo significa pensar al ser humano en el contexto específico de su actividad organizada, compleja y contradictoria. Para desarrollar la ontocreatividad es necesario considerar que ésta no es un elemento aislado de la personalidad, sino que en el proceso creativo intervienen los hábitos, conocimientos, creencias, destrezas y el entorno social del individuo. Existe todo un conjunto de interacciones y componentes que retro actúan impulsando el pensamiento creativo.

Es por lo antes expuesto, que la relación sujeto-objeto-realidad se vincula con la idea de formar, en vista de que los propios actores del proceso educativo se encontrarían con la realidad y las construcciones teóricas se desarrollarían desde un escenario colectivo y diverso donde el sujeto asumiría un proceso de transformación

desde la autoconciencia, desde la interconexión con sus raíces antológico, ambiental y social.

Lo que implica una mejor comprensión de la naturaleza de los fenómenos, que se presentan desde una dimensión antológica, la cual es indicativo de la imbricación del ser en su realidad, del ser en su conocimiento, porque sin ello no llegaremos muy lejos como especie que habita en este planeta, en vista de que los procesos educativos y vitales están unidos, son componentes de un único y solo proceso.

Lo que se trata, es lo de ir hacia una nueva búsqueda ontológica que convierta a la creatividad en una visión donde se incorporen niveles significativos en lo conceptual. Lo cual no expresa un concepto constituido, sino que es capaz de dar respuestas a una amplia variedad discursiva, que se transversa en los diferentes niveles de realidad.

CAPÍTULO III

ONTOCREATIVIDAD, INTERSUBJETIVIDAD Y ENSEÑANZA

Ontocreatividad como principio intersubjetivo

Es necesario que se tenga claro que hablar de transdisciplinariedad, es desarrollar el diálogo que fortalece el carácter intersubjetivo del proceso educativo. Ya que este debe estar conectado e identificado por la creatividad que poseen los autores. Es una naturaleza ontológica presente en el ser, que es capaz de asumir espacios de subjetividad como una expresión de entender lo real y nutrir el diálogo de saberes.

Es un principio que está íntimamente relacionado con el diálogo de saberes; el cual propicia el arte de crear, dado que la creatividad se representa como subjetividad. La misma se despliega desde su propia condición ontológica del ser; y al mismo tiempo se traduce en imágenes que se identifican con los otros y el nosotros, de manera que pueda reproducir todo aquello que pensamos en colectivo con posibilidades de reproducir significados, capaces de expresar sensibilidades que provienen de lo vivido y de lo no pensado.

En este contexto, la ontocreatividad se transversa con el diálogo de saberes, y permite así que los estudiantes y los docentes intercambien saberes que fortalezcan los conceptos transdisciplinarios que surgen como parte de las vivencias

propias de cada generación. Por lo tanto, se llega a descubrir modos de enseñanza apropiados y toma fuerza lo creativo que emerge en el estudiante como ejercicio de la imaginación. De modo tal, que la escuela debe fundamentarse en espacios para enseñar a pensar junto con el docente la forma que el alumno pueda percibir las múltiples manifestaciones de la realidad.

La mirada transdisciplinaria considera lo ontocreativo como saberes que se mantienen entre los linderos donde el pensar transita una búsqueda ontológica, la misma se manifiesta en una creatividad capaz de redimensionar el papel de la imaginación en la producción teórica; generando resultados en donde se transversan con los niveles de realidad.

Todos estos planteamientos basan sus argumentos del ser en espacios donde el ambiente escolar y cotidiano propicia perspectivas sobre lo que acontece y sobre todo lo que se despliega en la época. Para Toledo (1992) la transformación de la realidad supone "… una exigencia de conocimiento que rebasa el plano ontológico para ubicarse en el plano epistemológico" (p.160). Lo que demuestra que los saberes vividos en la escuela deben estar en consonancia con lo que se percibe en su entorno social. Lo cual representa un proceso ontocreativo, basado en una expresar donde el alumno aprende a demostrar lo que vive; a través de sus pensamientos.

Por eso es que el sujeto debe tratar de pensar y crear, considerando el sentido lógico de la enseñanza y así pueda explicar los conceptos, como también debe saber encontrarlo. La cual es vista desde las fases de formación del espíritu y desde su propia autoconciencia y la conciencia (Salcedo, 2005). Dado que el espíritu se transforma en un movimiento que se representa en creatividad para luego desprenderse de su propia identidad cargado del devenir del espíritu, la autoconciencia y la conciencia, el cual citando a Pérez L. (2009) "lo complejo; lo transdisciplinario, se define como ontocreatividad, donde el intelecto despliega una representación simbólica del objeto que permite expresar lo real y su movimiento histórico" (p.224), lo mismo se traduce en una creatividad en consonancia con una identidad ontocreativa.

Por otro lado, la creatividad se plantea como expresión del ser, el cual se identifica en una nueva dialógica y translógica (Morin, 1999). Por lo que es evidente interpretar su creatividad y su devenir, para repensar sus ideas como un viaje que plantea las categorías claves definidas en la arqueología y la genealogía de Foucault (1979). Para luego identificar los acontecimientos propios de un discurso cargado de autoconciencia.

Este modo de producción del conocimiento busca en la diversidad del mismo saberes fronterizos que le permitan al sujeto reinventar su entorno y así lograr proyectarse hacia una realidad creativa, capaz de pensar y repensar sobre las diferentes áreas, que luego permitan transversar los niveles de donde se cruzan la

ética, la estética y la lógica (Pérez L., 2009. p. 61). Siendo este un proceso de intersubjetividad entre el que aprende y el que enseña.

Sobre la base de la intersubjetividad, recae toda una condición que se define como experiencia. "Está entendida como **esencia de la formación**… en ella habita su tiempo transcurrido", así que "el tiempo contenido en la experiencia es saber" (Zambrano, 2007. p.83). Visto como un discurso que plantea la ontocreatividad traspolada en experiencia y formación, como categorías que están algo separadas de la propia realidad educativa. Realidad que se mantiene en el tiempo, como una experiencia que se sustenta y se transforma desde una potencia en aumento que trasciende y fortalece una formación para la vida.

Desde esta perspectiva, la realidad como actividad se manifiesta como intersubjetividad; representado como saberes, conocimientos, discursos que se entrecruzan con la expresión epocal y la necesidad de resignificar el valor de formarse desde un proceso creativo. De modo tal que el diálogo de saberes como espacio ontocreativo, se entiende como construcción del método de pensarse y crearse a sí mismo.

En consecuencia, la ontocreatividad se proyecta desde otro contexto, con la única intensión de leer la realidad de otra forma. De tal manera que se logre dialogar con las imágenes de la formación y de la realidad para luego transformarla. Lo que implica acudir a una nueva forma de conciencia y autoconciencia del sujeto.

Esta ontocreatividad manifiesta la posibilidad de la escuela en enseñar y aprender, del ser docente. En donde se combinan estrategias que le permiten al sujeto reproducir significados y construir una propuesta fisiológica y científica desde la concepción de ciencia. Ya que esta es la vía para acercarnos al campo desconocido del ser humano y donde logre desarrollar los procesos de creatividad que representan el pensar objetivo y subjetivo en la búsqueda del conocer.

Esta construcción ontocreativa incorpora la intersubjetividad del ser, y lo invita al encuentro con el otro; permitiendo expresarse como categoría discursiva y dialógica planteada por Ugas Fermin (1996), el cual propone como reflexión, la ontocreatividad como una noción conceptualizable; y señala:

> **Lo fundamental en este espacio de encuentro con la ignorancia como tema – problema y la ontocreatividad como concepto gozne, es para proseguir y reimaginar la escuela y la teoría pedagógica desde otra perspectiva, vale decir, la primera como esfera pública democrática y la segunda para dar cuenta de lo que se está produciendo en la racionalidad epocal en el debate postmoderno. Uno y otro harán posible responder la interrogante del subtitulo. Seguir trabajando. De eso se trata. (p.61)**

De acuerdo a lo anterior, la ontocreatividad se despliega desde una visión que busca espacio que va más allá de la escuela y la pedagogía. Y trata de aproximarse a la transformación del ser humano en su totalidad.

Una transformación del ser donde la relación sujeto – objeto – realidad, se plantea un encuentro colectivo desde la autoconciencia y desde su propia dimensión ontológica imbricada con los planos éticos, estéticos y epistemológicos. Lo que implica proponer un intercambio intersubjetivo. El cual representa una visión compleja y transdisciplinar como lo define Pérez L. (2009), quien lo plantea según Morín (2000), como ilusión y como entidad del espíritu de la humana condición.

Este proceso transformativo está asociado a un pensamiento de rotación, capaz de pensar distinto y que nos conduce hacia un rescate de la libertad, en busca de su autonomía. Y con el único propósito de construir una nueva imagen de vida, cargada de mucho conocimiento y así lograr un pensamiento creativo.

Desde esta perspectiva, la ontocreatividad como una concepción que produce conocimiento, toma en cuenta la enseñanza y el aprendizaje, el cruce saber-vida, la interacción con los saberes fronterizos y considera la búsqueda compleja de un espacio creador capaz de integrar pensamientos que nos impulse a preparar a un sujeto y formarlo desde la autoconciencia. De este modo, la relación lógica - ética y estética trata de:

1. Recuperar la enseñanza como vía para el pensar.

2. Repensar la investigación para que se constituya como razonar creativo.

3. Redimensionar el diálogo de saberes para constituirlo en la hermenéutica de lo comunitario.

4. Fomentar el diálogo transdisciplinario para no seguir reduciendo la realidad.

5. Asumir los espacios de subjetividad y las manifestaciones de la sensibilidad como reencuentro con el concepto de ser y de identidad.

6. Reconozco el otro que está en el "otro" y en el "nosotros" con el cual se comparte la experiencia escuela–realidad.

Se trata entonces de reinventar un concepto de complejidad, desde una visión que permita la relación ontocreatividad-transdisciplinariedad y exprese un entramado de saberes que permita generar una realidad cargada de un pensamiento diverso que se reconoce en el diálogo y en la discusión creativa.

Todos estos planteamientos, nos conduce a ver la enseñanza, como posibilidades de construcción de espacios transdisciplinarios y ontocreativos, que permiten el cruce de los valores éticos y epistemológicos e inicia un camino para defender la formación de un sujeto con un pensamiento crítico, reflexivo y transformador; que consiente encontrarse a sí mismo, desde la autoconciencia. Destacando un proceso intersubjetivo, en donde se expresa la interioridad del ser como "la expresión del autoconocimiento que se configura en el pensamiento ético

y representa un espacio que permite elevar el nivel de la concientización" (Pérez Luna y Alfonzo, 2009: 216), evidenciándose en una dialéctica conciencia–realidad, en la búsqueda de un proceso de transformación del ser.

De allí que enseñar implica, crear espacios creativos ante una realidad que se proyecta hacia un clima cultural donde se propician los intercambios propios de la escuela. En el marco de esta lógica es que surge la crítica, al respecto Semelman (1992):

> **(…) es una modalidad de la relación con la realidad que se comprende con una mayor autodeterminación del sujeto cognoscente; en consecuencia también es una modalidad de la mayor extensión de los espacios propios de las practicas, mediante las cuales el hombre se enfrenta con la realidad, y que plantea sus propios requerimientos cognoscitivos. (p.115)**

En este punto es necesario aclarar que el sujeto que se transforma con la práctica liberadora, no solo aprende de su entorno, sino también aprende de sus necesidades cognoscitivas.

De modo tal, que pensar la enseñanza desde otra dimensión implica considerar las interacciones múltiples presentes entre los sujetos que participan en el propio acto educativo. La manera cómo estos actores se involucran e intervienen en el proceso es lo que se toma en cuenta, las relaciones sociales en el aula y la intersubjetividad como matriz de significados que permiten pensar el conocimiento.

Es decir, que una de las cosas que suceden allí se encuentra involucrada en las interacciones y sólo está presente en su dimensión de práctica. Siendo la enseñanza una manera de manejar los saberes que permiten construir el conocimiento desde un clima afectivo e intelectual. En tal sentido para Vasco (1987):

> **Las interacciones en el aula, tanto afectiva como intelectual, no se dan en el vacío. Ocurre entorno a contenidos y a saberes específicos. La manera como estos saberes se manejan van a influir en la calidad de las interacciones, y éstas a su vez a la calidad y dinamismo de las formas de construcción y apropiación de aquellos. (p.1)**

La autora antes citada, reconoce que las interacciones que experimenta el sujeto tienen su fundamentación teórica y un modo de pensar real. La enseñanza se conecta con métodos y procedimientos que plantean la posibilidad del maestro. La enseñanza pasa por todo su quehacer y no termina allí, pasa por cada uno de los puntos, lo que demuestra la complejidad del proceso.

En el marco de esta lógica, se evidencia el paso de la subjetivación de la enseñanza como interacción subjetiva, donde se considera la enseñanza como el paso que permite la relación entre juegos lingüísticos escolares y extraescolares al interior de una interacción subjetiva. Esto a pesar de haberse complejizado el

problema, se mantiene conectado al análisis de lo que acontece en el ambiente escolar.

En este contexto del análisis de lo que acontece, podemos afirmar que en la enseñanza están inmersas varias relaciones intersubjetivas, en las cuales existe la posibilidad de tener la forma de maestro–alumno. Siendo esta, una relación comunicativa amplia. En tal sentido, podemos afirmar que lo que acontece pasa por el lenguaje, pasa por unos sujetos; como parte de una práctica intersubjetiva que permitiría proyectar una enseñanza cargada de conocimientos, sujetos y prácticas.

Todo esto, nos lleva a pensar la enseñanza desde un plano que logre cruzar lo cognitivo con lo ético y lo estético; el cual nace de la misma producción de saber cómo explicación que representa e involucra al alumno en su mundo del saber y conocer. Con la única intención de que el representado pueda revivir las experiencias y busque la vía más idónea para aprender, desaprender y reaprender de manera permanente.

De este modo, el ser docente tiene una realidad que determina la búsqueda en la relación ontológica–gnoseológica, de manera tal que el interior de lo real controle el concepto de formación que subyace en el sujeto que se aproxima a lo real educativo. Potenciando el aprendizaje y ubicando a los alumnos en una posición que se identifica con la construcción del conocimiento.

Desde esa perspectiva, se presenta el momento oportuno para sacar a la enseñanza de donde se ha mantenido postrada a consecuencia de la cultura positivista. En tal sentido, la enseñanza se convierte en el protagonista del proceso pedagógico para luego transformar su realidad. Para Martínez Boom (1991), la enseñanza a la que me refiero:

> **(…) no es solo una reproducción a la repetición de una lógica estatuida y dada por válida, de una racionalización clausurada dogmáticamente. No sólo apunta al conocimiento como su único destino en cuanto su intención de hallarse, situarse, tomar posición dentro del pensar, recrearlo, hacerle variaciones o voluntad y por ello no inscribiría en una relación de un sujeto que da algo a otro o que guía a otro hacia un fin determinado (…) (p.169)**

Lo que señala el autor antes citado, nos demuestra que la enseñanza es más que proporcionar información; sino también se encarga de fortalecer la construcción del conocimiento, desarrollar los proyectos sociales y fortalecer la creatividad con una mayor amplitud de conciencia.

Por tal efecto, estamos haciendo referencia a una enseñanza protagónica en donde se evidencia "la intersubjetividad como matriz de significados desde la expresión "yo aprendo de otro" y "el otro me aprende" (Pérez Luna, 2001: 109)

Desde esta perspectiva, la expresión que se desarrolla en el marco de este proceso, está cargado de un clima intersubjetivo desde donde no se debe pensar la

enseñanza como la adquisición de herramientas, sino como el desarrollo de conocimientos muy relacionados con el accionar práctico.

De lo que se trata es de repensar la enseñanza como un medio que favorece las cualidades, desde donde se impulse, se abra un espacio para la creatividad, la estética y la ética. Desde donde se ve la enseñanza como un medio que redimensione la cultura y así logre ubicar las vías apropiadas para aprender, desaprender y reaprender de las experiencias que no favorezcan al pensamiento.

Por lo tanto, aproximarse a los acontecimientos del saber que se presentan en la enseñanza, es buscar una cultura de la enseñanza. La cual ha considerado la vía del aprendizaje, del conocimiento y del pensamiento como vía para la adquisición del poder; gracias a la enseñanza en procura del aprendizaje.

Desde este punto de vista, expresamos que la enseñanza se presenta en dos acontecimientos de distinto nivel. La relación filosófica que es el pensamiento y lo que mantiene la pedagogía, que es la enseñanza. Un pensamiento que se inclina hacia lo nuevo; desde lo pensado, a lo no pensado que permite expresar un modo de pensamiento distinto y que se condensa como una relación teórica – práctica; posibilitando en el ser una autonomía que le lleve a redimensionar su realidad.

CAPITULO IV

ONTOCREATIVIDAD E INTERSUBJETIVIDAD HACIA UNA ENSEÑANZA OTRA

Lo que respecta a este capítulo se da respuesta a la enseñanza de las ciencias desde una visión ontocreativa donde el diálogo intersubjetivo exterioriza una formación otra.

La enseñanza, como práctica social concreta, debe tener su base en la creatividad para que docentes y estudiantes encuentren las explicaciones a objetos culturales que permitan comprender la realidad, la enseñanza de la ciencia debe propiciar un aprendizaje que se nutra de la diferencia, de lo otro, de formas complejas de pensar, donde se expresen las diferentes relaciones que permiten configurar las diversas manifestaciones de lo real.

Desde este punto de vista, la enseñanza de la ciencia debe pensar en un aprendizaje donde el devenir pueda producir un discurso que analice la cotidianidad del proceso educativo con una nueva actitud comunicacional y una nueva racionalidad que permita al hombre su plenitud sensible, estética y afectiva con una práctica ontocreativa.

La enseñanza de la ciencia desde esta perspectiva se constituye en lugares de participación para la reflexión colectiva, con lo cual se rescata la intersubjetividad como actividad que permite desarrollar la autonomía cognitiva del sujeto.

Por esta razón, el sujeto transita espacios de subjetividad, en el despliegue de una lógica de sentido, que trata de explicar la realidad desde un cruce de manifestaciones que redimensione lo autonómico, favoreciendo un aprendizaje que propicia el desarrollo de la diferencia, de lo otro, para que el conocimiento se transforme en elemento activo de la conciencia. Y así hablar de una comunión entre el docente y los alumnos para discutir la lógica de los saberes y reconocer el contexto histórico donde se despliega el proceso educativo.

De esta manera, se genera una relación docente-alumno-comunidad, transversalizando las imágenes del otro con el dialogo de saberes y contribuyendo con un debate ontocreativo que permita un acto educativo otro. Siendo esta la verdadera problematización de la realidad, espacio donde se permite socio construir y desarrollar proyectos de investigación que le den sentido a explicaciones de la realidad.

El dialogo de saberes como espacio donde se desarrollan los procesos transdisciplinarios, asume la formación como una vía para transversar la construcción del saber. Por lo tanto, se deberá considerar los siguientes planteamientos:

1. La realidad debe ser razonada, no prefigurada o suprimida por las herramientas escolares como el currículo. Las relaciones realidad-pensamiento – totalidad, representan los diferentes vínculos de los planos ontológicos (naturaleza del saber), lo gnosciológico (discusión sobre el saber) y epistemológico (validez del saber).

2. El futuro docente se asumirá como un orientador (en los términos de acompañar la lectura de la realidad) que al propiciar el dialogo de saberes, facilita la asunción del conocimiento desde la relación teoría – práctica.

3. El futuro docente debe favorecer la socialización de los saberes como forma de búsqueda en el razonamiento colectivo.

4. El futuro docente debe patrocinar un acercamiento para aprender a pensar la realidad. La mirada debe estar dirigida al pensamiento transdisciplinar; es decir, transversalizar las diferentes explicaciones para buscar en lo diverso las explicaciones posibles.

5. El acto de educar debe constituir un espacio para la oncreatividad, esto contribuirá a la formación en tanto se produzca el encuentro entre la conciencia individual y la conciencia colectiva. Este es un camino para educar a un sujeto en la búsqueda de la diversidad.

6. En la formación, la participación colectiva asume el propósito del contacto con lo vivido con lo cual se nutrirá el dialogo de saberes.

7. En la relación formación – realidad es vital el desarrollo de relaciones humanas para propiciar una práctica pedagógica otra.

Estos planteamientos sobre la formación, considera prioritarios que se asuma al docente como un investigador. Siendo la categoría investigación la que profundiza el razonar transdisciplinario en procura de una obtención de conocimiento que le permita acercarse a la realidad y así desarrollar el pensar.

Por lo tanto, la transdisciplinariedad busca que las disciplinas puedan establecer un punto de encuentro e intenta buscar una comprensión del mundo bajo la figura de la unidad del conocimiento. Por lo que:

> **La transdisciplinariedad no combina con un pensamiento único y con prácticas de enseñanza, ya que valoriza el pensamiento complejo y relacional, el pensamiento articulado, auto-eco-organización y emergente. Valoriza los procesos críticos, creativos, dialógicos y recursivos, reconociendo la autonomía relativa al aprendiz y la responsabilidad individual y colectiva. Trabaja con el concepto de aprendizaje integrado, teniendo en cuenta los fenómenos biofísicos. De ahí la importancia de las estrategia pedagógicas transdisciplinarias para la creación de nuevos escenarios de aprendizaje o de momento transdisciplinar. (Moraes, 2010, p. 2)**

Este planteamiento intersubjetivo se fortalece a través del dialogo y de la fertilización cruzada de conocimientos que está a favor de una integridad ampliada de saberes, que a su vez mantiene los conocimientos de las partes.

En el mismo orden de ideas, la enseñanza busca en la oncreatividad la expresión que define el conocimiento sobre el estudiante. Es la enseñanza el plano desde donde se convoca a una posibilidad de intercambio simbólico, que permita precipitar otros modos de ver y decir; reimaginar la escuela y la teoría pedagógica desde otra perspectiva, y se pueda encontrar las bases que fundamentan el pensamiento nuevo que genera el aprendizaje.

De lo que se trata, es la de afianzar al docente investigador en el contexto comunidad, como una relación que plantea el estudio y reflexión de saberes. Conectando las formas de enseñar con las formas de pensar; que pueda favorecer el auto descubrimiento como una habilidad ontocreativa que le permita a este propiciar encuentros con una conciencia crítica, como también le permita conocer mejor su realidad.

Es por ello necesario, tener claro, que se debe formar en y para la investigación; lo que significa, pensar sobre una realidad educativa que enseña a aprender a buscar el saber y no solo transmitir conocimientos. Lo que se busca, es la de convencer la existencia de una formación que permita recuperar el sentido real a través del diálogo intersubjetivo; impulsando el proceso de formación basado en

lo “otro” del conocimiento, como una forma de pensar la realidad y este se oriente hacia una concientización que de apertura a la transformación del clima educativo actual y permita entender la subjetividad del otro y de los otros.

En tal sentido, Pérez Gómez (1993), “se impregna de los acontecimientos, intercambios y significados compartidos a lo largo del desarrollo del programa; trabaja como un observador implicado, abocando, recogiendo y organizando información; confrontando opiniones; ofreciendo alternativas” (p.36)

Esta mirada nos orienta hacia la formación que se vincula con los saberes en proceso de reflexión y que le da apertura a expresiones creativas que generan un conocimiento y vincula la experiencia con el aula.

Bajo ese esquema, la escuela no puede ser pensada para otra sociedad, la idea es que la escuela y la educación sean repensadas completamente. Y para ello, es necesario que la labor pedagógica sea una reconstrucción del proceso social. Que rescate los espacios populares, transversalice los saberes y se resignifique el valor de formar–se desde una perspectiva de ontocreatividad y así se pueda exteriorizar sensibilidades; que permitan percibir la realidad de otra forma. Posibilitando a la escuela y al docente con nuevas posturas de conciencia y autoconciencia.

Por su parte, la creatividad está conectada a la naturaleza ontológica cuando enseña ciencia a las nuevas generaciones, ésta es capaz de proporcionar un medio estimulante que permita favorecer el autodescubrimiento de habilidades creativas,

mantener un dialogo intersubjetivo con su entorno y crear su propia realidad; incursionando en su interior y experimentando por sí mismo lo que en verdad hay, sin desviar la atención en las cosas de otros.

Por otra parte, la realidad se transforma cuando se libera la ontocreatividad, y ésta se convierte en una nueva visión que involucra niveles que van más allá de lo conceptual, dando un salto a lo desconocido; transformando la realidad, así como se transforma un niño en adulto a través del proceso educativo.

En este contexto, deben coincidir educación y creatividad en una nueva idea de transformación, como lo plantea Maturana (2007), quien señala que "una persona que se respeta a si mismo puede aprender cualquier cosa… Entonces lo central no es la temática que se aprende sino desde donde se está para aprenderla. Porque si estoy aquí y me interesa, la voy aprender. Si no me interesa, no la voy aprender nunca. Porque es que no tengo cómo. Porque voy a estar en otra parte". Este proceso de transformación genera espacios de autonomía y el alumno se respete así mismo.

Desde este panorama, el alumno como sujeto en formación que se transforma, puede llegar a transformar la realidad una vez que se constituye desde otros espacios del pensar. No se trata de un cambio de conducta, sino de algo más profundo; que transciende y fortalece una formación para la vida, concepción otra de formación; que es la esencia de la maduración propia del ser humano.

En el marco de esta lógica, la ontocreatividad viene a ser un potencial de nuestra conciencia que se experimenta en todas las personas y en la relación de esta con su ambiente, una conciencia creadora de bien común, según De la Torre (2006), en la teoría interactiva psicosocial de la creatividad, "un potencial humano para transformar y transformarse en base a un flujo de interacciones entre influencias externas e internas". (p.127).

Sin duda alguna, la ontocreatividad nos da la oportunidad de transformar la realidad y buscar nuevas soluciones a los problemas, lo que acontece que esta transformación cambie la percepción y permita romper con las rutinas de conducta, elevando así el rendimiento personal. Pensar en ontocreatividad nos ubica de tal manera de resolver soluciones innovadoras a problemas difíciles.

Todo lo anterior nos conduce a señalar que, la enseñanza busca en la ontocreatividad la expresión que define el conocimiento sobre el estudiante. Es la enseñanza el escenario desde donde se busca participar en función de una realidad que convoca a una posibilidad de intercambio y permite precipitar otros modos de ver y decir, para así encontrar las bases que fundamentan el pensamiento nuevo que genera el aprendizaje.

La enseñanza se constituye desde otros espacios del pensamiento, en donde el sujeto está en constante proceso de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje. Esta relación nos permite demostrar los errores tenidos como aciertos e incorporar

la experiencia que a su vez se traduce en una potencia en aumento del educando, quien manifiesta hábitos, lenguajes, conceptos y saberes fronterizos; mientras que en el proceso de enseñabilidad, éste expresa criterios de asimilación y discriminación de los saberes.

Por su parte, la alfabetización que se maneja a través del lenguaje, se expresa ontocreativamente por una imagen que permite integrar experiencias para luego tener una nueva concepción de lo real, y así, dar respuesta a lo plural, por medio de conceptos que transversan los diferentes niveles de realidad.

Ontocreatividad e intersubjetividad como una Posibilidad Pedagógica otra

Es de carácter reflexivo que el sujeto que construye su formación deba involucrarse a los diferentes problemas que lo atañe, lo que buscamos es tanto educador como educando con la suficiente entereza de autoconciencia, con el nervio dispuesto y en búsqueda de transforma las realidades del mundo en que viven, pues en los momentos corriente la oratoria de la escuela ha perdido el poder de legitimidad, su sistema deja espacio para la duda e incertidumbre, es decir, no reviste característica apodíctica.

Este camino pedagógico tendrá con el apoyo de la transdisciplina, como en la ontocreatividad, a un sujeto hiperactivo en donde el estar haciendo es un acto de alteridad en donde las palabra precisa y frases correcta quedan rezagada, entonces la

producción de conocimiento conlleva a la forma de pensar, siendo lo nuevo la búsqueda en las fronteras de las disciplina.

La tarea fundamental del educador y de la educación es hallar el vínculo existente entre lo ético y lo pedagógico, entonces debemos tomar en cuenta dar el impulso necesario a la racionalidad critica de la educación para que de esta manera se pueda rescatar y recuperar el arduo trabajo de los docentes, indicado como la madre inspiradora en la formación de un saber libertario.

Esta reflexión, nos invita a estudiar a la pedagogía desde sus principios y desde sus propósitos invisible e invaluable, entonces para, Enrique Pérez Luna (2015) "habría que advertir que la ética se ha transformado en un conjunto de deberes prescriptivos que justifican una determinada acción pedagógica" (p-15). De esto puedo decir que desde lo que no se ve, la acción pedagógica ha perdido toda acción de ontocreatividad.

Tenemos en la actualidad la sustitución de lo real, de lo cotidiano, de lo vivido día a día con las normas escolares "De esta manera los textos escolares, ya, presentan una visión del mundo que ignora la cotidianidad donde los educando se desenvuelven. La escritura y la lectura se afianzan en la repetición de mensajes culturalmente descontextualizados" (ob.cit), así tenemos a un educando sin interés realizando tareas poco atractiva para su gusto, lo cual no aportan a la formación ciudadana del mismo.

La acción investigativa que desarrolla el educando en los parámetros ya dicho, carece de acción innata y por consecuencia representa un acto alejado de los intereses y necesidades que el sujeto necesita para su formación, negándole además el carácter creativo que el ser tiene de por sí, esta educación poco atractiva resta viscosidad para producir y reformular realidades.

De esta manera nos afirma Enrique Pérez Luna (2015), en su libro La pedagogía que vendrá que:

> **…Se perdió la fuerza impugnadora del discurso científico para hacerse discurso oficial, razón burocrática; así, la modernidad como proyecto vital sucumbe ante el objeto que ella misma sometió a la discusión, pues, la creación de una razón fundada en una ciencia positivista se hizo unidimensional**. (p-12).

El autor plantea la necesidad básica de la humanidad, la cual refleja hechos notorios, en donde la corriente científica refutadora de saber cede ante una ciencia positivista y unidimensional, por la cual traspasa barreras.

Retomar el trabajo pedagógico del educador en las realidades vigente y convertirlo en corriente a seguir, en saber transformador que abrirá las ventanas creativas del conocimiento para el bien común y desarrollo de su condición social, es de transcendencia de primer orden, esta pedagogía es de estudiarse desde la sima de los cimientos, para el renacer de docentes honesto y preparado para la labor educativa.

El docente que tome el rol educativo del presente siglo, debe ser honesto, tener ética en su discurso transformador de las conciencias de cada educando, mediante este proceso el docente tomara las riendas del sujeto que se forma en valores entendiendo que el conocimiento no debe ser impuesto, sino apoderamiento individual mediante sus cualidades ontológicas, un discurso ético enmarcado en valores reales aporta el disfrute del estudio en cadena.

Por otro lado la pedagogía en su trasfondo no es nada más asunto que le corresponda al educador solamente, se debe tomar en cuenta que también le compete a todos los individuo involucrado en el arte de educar, entre los que se encuentran aquellos sujetos que permanecen en las fronteras de los conocimientos, esos seres involucrado, tal como Pérez Luna (2015) los señala, son "…sujetos invisibles que desde la comunidad son parte de la educación y de toda manifestación de la cultura" (p-20). Que transforman y son parte de la formación del educando.

Esta pedagogía toma los aportes en los diálogos de saberes que se dan en las aulas de clase, como fundamentos en primer plano para las interrelaciones que fundamentan la formación del educando y contribuye a la concientización del educador que estará claro que lo sucede allí no es el acontecimiento total, para Martínez Boom (1990), "El acontecimiento nos puede llevar hacia lo que acontece, pero lo que acontece no es el acontecimiento; este no se queda allí, pasa por ahí, pero no se agota" (p-167), esto es lo que Pérez Luna llama lo invisible lo que en verdad contribuye con el aprendizaje.

La acción diaria del pedagogo con conciencia, deviene de un accionar intelectual transformador de ideas que destaca lo invisible, que analiza las realidades del mundo complejo, esta visión implica formas de pensar y formas de conocer, que en lo pedagógico abra las puerta al pensamiento liberador, por ende es importante como se exprese el discurso, ya que este será el referente de cómo se debe pensar lo real.

Desde el mundo ontocreativo se debe problematizar al ser pedagógico, buscaremos refutar los conceptos adquirido como sujeto modelo preparado para el accionar educativo, bajo el pretexto de la reproducción de los mismo, con esta visión se considera un discurso en potencialidades transformadoras de la ontología existente, la recuperación de la naturaleza ontológica del objeto es de vital importancia, dado que el pensamiento ontológico vincula al sujeto con sus vivencias históricas.

Estas bases ontológicamente rompen con la conceptualización almacenada previamente, dando acceso a manifestaciones con base en lo educativo con planteamiento de reproducción cultural, nos dice Pérez Luna (2015) “hay que considerar que el concepto de cultura toma en cuenta, también, una visión de mundo que sirve de contexto a la producción del conocimiento” (p-31).

El proceso formativo que lleva a cabo el docente, son accionar entre el objeto ontológico y el sujeto que se juega el papel histórico en la relación, por ende

es de rescatar las ideas con conciencia y con relación a las realidades, como instrumento tenemos el dialogo para la discusión en la relación produciendo algo más que elemento de carácter teórico, tal como un intercambio como respuesta a la conciencia comunitaria, de aquí decimos que este accionar son momentos de interrelaciones entre el sujeto sus transformaciones y el objeto de estudio.

Para la pedagogía se debe entender al docente como un ser proactivo y forjador de condiciones nuevas, en donde este personaje viene a romper en su práctica con la concepción ontológica del objeto idealizado por la sociedad, entonces al relacionar el ser con el conocer y tomando en cuenta el transitar previo del sujeto, tendremos consecuencia tanto de conocimiento como el de conocer esto deviene en un enriquecimiento cognitivo facilitando propuesta metodología que traerá mejoras en la calidad educativa.

La acción pedagógica que lleva el docente no debe estar apegada a un determinado modo de aprehensión, la investigación será su plato fuerte para la construcción de un conocimiento amplio sin atadura, en donde "la socio-investigación es la búsqueda permanente en un mundo de producción de conocimiento que más allá de las precisiones formales, de las etapas preconcebidas, permita la ontocreatividad pedagógica" (p-192).

La pedagogía tendrá en el vínculo constante que tienen los docentes con los educando el modelo a seguir, teniendo en el dialogo de saberes la disponibilidad, el

respeto, la tolerancia, la certeza de encontrar el compromiso de búsqueda del conocimiento, con esta herramienta, tenemos la opción de crear un conocimiento conducido por la investigación y parido por la constancia, en el deviene una invaluable base para ir por una educación que transciendas las frontera de la escuela.

La pedagogía reclama un educador ontocreativo, con un accionar de amor, de belleza y de imaginación en todo lo que hacemos, con el conocimiento de saber que lo más importante en este acto es las personas que aquí coexisten con su diversidad de pensamiento, con las distintas interrelaciones que tienen con lo comunitario y lo natural además de sus diferentes conocimientos del saber.

El compromiso que ha de tener la pedagogía es cuestionar los saberes preconcebidos, aquellos saberes que contribuyen a tener un pensamiento único que se base en una mentalidad impuesta que su eje sea la cultura ajena y la tome como intachable, autentica, sin borrones, el compromiso es con la partición comunitaria en donde el conocimiento transformado produzca aprendizaje realista.

Las posibilidades pedagógicas para conformar realidades educativas, están basadas y fundamentadas en principios teóricos con participación comunitaria, de esta manera tendrá un matiz verdaderamente revolucionario e inédito, que dará respuesta académicas a las instituciones con discursos ético cuya apuesta final sea el triunfo educativo.

Estas posibilidades académicas comprometidas con el resurgir humano en el ámbito académico, tendrá el propósito de convertir la formación educativa en una experiencia social, en donde el sujeto busque trascender lo fantasmagórico de la escuela, y hacer gala de su creatividad en elaborar situaciones realista y que su formación este llena de pensamiento consciente, de aquí nos indica Pérez Luna (2015) que "…se trata de trascender las artificialidades escolares para que la formación sea acto de pensar, crear explicaciones más allá de una pedagogía que restringe al ser estudiante", (p-51).

La realidad de la cultura educacional del presente nos lleva a rescatar una perspectiva propia para la enseñanza, esta no puede y no debe concebirse únicamente como transmisión de conocimiento, en el acto de enseñar se arrastra la motivación académica y la investigación científica y cotidiana entre otros, entonces sin investigación no existe educación, por esto Freire (1997), indica que "Enseño por que busco, porque indagué, porque indago y me indago… investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad"(p-30).

Para Pérez Luna (2015).el enseñar implica despertar la ontocreatividad ante la realidad, y es de advertir que es en la investigación en donde se abrirán las puertas del conocer, entonces al estudiar se encontrará los argumentos que expliquen y den pie a los procesos socio-educativo en las distintas faceta de la vida, el enseñar es un acto de subjetividad en donde el pensar y el hacer recuperan lo ético como carácter emancipador.

La enseñanza tendrá su sitial democrático cuando la pedagogía tenga la posibilidad de romper con la simple transmisión de saberes, de tal manera que la producción de conocimiento sea responsabilidad de todos los que juegan un papel en el proceso del saber, además el docente debe contar con motivación suficientes para innovar en el acto de enseñar ciencia, todo esto con la convicción de que los resultados a obtener sean para mejor en el marco de un aprendizaje ontocreativo.

La enseñanza se muestran con el suficiente impulso para ir en búsqueda de una lógica que nos entusiasme, nos emocione y enamore al realizar los ejercicio de laboratorio, así existe la posibilidad de encontrarnos con una realidad que se encuentra en su punto de ebullición, que anda en el camino de constituirse con el aporte que da una constante investigación científica, por lo tanto es mayor el grado de conocimiento que se imparte en este tipo de enseñanza ontocreativa.

La latente necesidad que tiene la escuela de contar con una enseñanza en donde todas sus piezas se hallen en armonía, es imprescindible para evolucionar, es el proyecto de vida que se ha de plantar, aquí la investigación constituye un elemento esencial, que aflora todo el conocimiento posible encontrado, en esta enseñanza se erradicaría lo mecánico dado que se trabaja con lo real para producir el conocimiento.

La enseñanza de las ciencias ha de redimensionarse en lo autonómico, donde se posibilite la producción de un aprendizaje en relación con el otro que se encuentra allí, con sus diferencias y semejanzas, así, nos refleja Pérez Luna (2015), que "así, se permite trabajar con la realidad para producir un aprendizaje sobre procesos complejos que puedan conducir a la concientización" (p-73).

En consecuencia la enseñanza impartida por un docente investigador y ontocreativo, tendrá el nacimiento de educando capaces de discernir y refutar el discurso del otro y arroparse con los conocimientos que se hallan en las paredes de las ciencias vecinas. Entonces buscamos implantar distintas formas metodológicas que empujen el florecer de múltiples formas explicativa que conlleven a encontrar el conocimiento buscado.

CONSIDERACIONES FINALES

1.- Despertar mediante el conocimiento científico y cotidiano, los métodos y estrategias para la enseñanza de las ciencias.

2.- Posibilitar el dialogo de saberes como una manera práctica del intercambio ontoocreativo en la enseñanza de las ciencias.

3.- Buscar en la enseñanza ontocreativa e intersubjetiva, un proceso que represente un pensar objetivo y subjetivo en la búsqueda del conocer otro.

4.- Procurar que la formación se haga tomando como base la investigación-otra, de tal manera que se garantice el conocimiento autónomo y transdisciplinario.

5.- Impulsar un proceso de formación basado en lo "otro" del conocimiento, donde se posibilite un proceso de enseñanza y aprendizaje con un principio de autonomía.

6.-Desarrollar una pedagogía para la autonomía, donde la autoconciencia pueda expresar una práctica comprometida con la pedagogía ontocreativa, que transforme lo más interno del ser.

7.- Pensar en una formación otra que posibilite el aprendizaje, fortalezca el desarrollo de la conciencia crítica y transforme el conocimiento científico en elementos activos de la conciencia.

8.- Impulsar el debate oncreativo donde se desarrolle un proceso de enseñanza que problematice y reformule realidades intersubjetivas.

9.-Implementar una pedagogía otra que busque reforzar los saberes ocultos del educador y del educando como pilar fundamental de autoconciencia.

10.- Buscar mediante las explicaciones otra, la lógica para entender los problemas científicos, mejorando luego la enseñanza educativa mediantes aportes ontocreativos.

11.- Impulsar una formación otra que permita problematizar la realidad e imaginar la escuela y la teoría pedagógica desde otra perspectiva

12.-Fomentar la enseñanza autónoma, en donde el acto pedagógico sea dado con un carácter propio de auto-aprendizaje, en donde el conocimiento conduzca a la concientización suya y del otro.

13.- Proponer explicaciones otras, que vincule teoría-practica, ciencia-vida, propiciando en el aula un debate ontocreativo.

14.- Impulsar o proponer una formación, donde el vínculo realidad escolar con realidad social, se fundamente en un plan pedagógico que propicie el pensamiento ontocreativo.

15.- Construir estrategias ontocreativas para la enseñanza de las ciencias, distinta a la vieja escuela, en donde se refute lo dado con bases teóricas y científicas.

16.- Redimensionar el concepto de formación que promueva los principios de incertidumbre desde una visión ontocreativa-intersubjetiva para la enseñanza de las ciencias.

17.- Pensar la educación desde otra matriz epistemológica en donde se propongan encuentros ontológicos consigo mismo.

18.- Desarrollar posibilidades ontocreativas que provoquen encuentros creativos, donde se represente el pensar objetivo y subjetivo en busca del conocer.

19.- Fomentar una pedagogía creativa desde la relación ontológica-epistemológica, que desarrolle propuesta de investigación cuyos conocimientos de la ciencia impulsen el proceso de formación basado en lo otro del conocimiento.

20.- Asumir un proceso de investigación donde la relación transdisciplinariedad-pedagogía vea a la ontocreatividad como una categoría que permita revivir el concepto de ser.

21.- Privilegiar la relación teoría-práctica como fundamento para el desarrollo del potencial creativo del ser en los estudios de las ciencias.

22.- Develar la esencia del lenguaje simbólico propio de las ciencias, para interpretar y comprender realidades que le den sentido a un conocimiento otro.

23.- Resignificar los saberes que las ciencias han arrojado para ir sumando tanto las partes como el todo y así podamos interpretar el material empírico abstracto de su simbología.

24.- Desarrollar estrategias que permitan implementar actividades para comprender e interpretar la simbología de las ciencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFONZO, N. (2009) Literatura, Pedagogía y Formación. Colección Cuadernos. EDUCERE #7 Educación: Formación Docente y Postmodernidad. PPAD Escuela de Educación. ULA.

BACHELARD, G. (1948) "La formación del espíritu científico" editorial Argos. Buenos Aires-Argentina.

BALZA, A. (2010). Educación, investigación y aprendizaje. Una hermeneusis desde el pensamiento complejo y transdisciplinario. 2da edición. Fondo editorial gremial. APUNERS. Caracas.

BÁRCENA, F. (2005) "La experiencia del comienzo en educación. Una pedagogía del acontecimiento". En Arellano, Antonio (comp.). La educación entiempos débiles e inciertos. Barcelona-España: Anthropos.

BECERRA, O. (2000). "Acontecimientos contemporáneos, clima cultural y retos cognitivos emergentes, En: educación y sociedad, 2, (2), 11-19.

DÍAZ PIÑA, J. (2008). Hermenéutica y Educación.

FONTALVO, R. (1999). Educación y transdisciplinariedad: un desafío para el pensamiento complejo en América Latina. En: RELEA. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados.

GADAMER, H. G (1999). Verdad y Método (I). Salamanca – España: ediciones Sígueme.

HABERMAS, J. (1996). La Lógica de las Ciencias Sociales. Tecnos, Madrid.

HEGEL, G. W. F (2006). Fenomenología del Espíritu. México: Fondo de Cultura Económica.

KUHN, T. (1984).Estructura de las Revoluciones Científicas, Fondo de cultura Económica, Madrid.

LANZ, R. (2005).Las Palabras no son Neutras. (Glosario semiótico sobre la Posmodernidad. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES) de la U.C.V. Venezuela.

MENDOZA, V. (2003). Hermenéutica Crítica. Revista Razón y Palabra N°34 Universidad del Valle de México. México

MORÍN, E. (2000). Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro. Edición FACES – UCV. Venezuela.

MORÍN, E. (2002). La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires: Nueva Visión.

NICOLESCU, B. (1999). La transdisciplinariedad. Manifiesto. (Libro en línea). Disponible: www.multiversidadreal.org. Impreso en México.

PÉREZ LUNA, E. (2003). Para Pensar en la Formación del Docente Venezolano del Siglo XXI. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida – Venezuela.

PÉREZ LUNA, E. y DE LA VILLE, Z. (2011). Para Pensar sin Currículo en la Escuela. Revista Teórica y Didáctica de la Ciencias Sociales. Mérida. Venezuela

PÉREZ LUNA, E y N. ALFONZO. (2009). Investigación, Pedagogía y Subjetividad: El fin de la Investigación sin Sujeto. Revista Ciencia de la Educación. Vol. 19 N° 33. Valencia

PÉREZ LUNA, E y N. ALFONZO. (2008). Diálogo de Saberes y Proyectos de Investigación en la Escuela. En EDUCERE Año 12. Nro. 42 Mérida.Venezuela.

PÉREZ LUNA, E., N. ALFONZO y CURCU, A. (S/F) Transdisciplinariedad y Educación. Postgrado en Educación – UDO. Sucre

PÉREZ LUNA, E (2009). Transformación del Docente y Espacios de TransversalidadEn Cuadernos de EDUCERE N° 7. Serie Amarilla. Mérida. Universidad de los Andes.

PÉREZ LUNA, E. (2010). Pedagogía y Epistemología. Doctorado en Educación de la Universidad de Oriente. UDO - Sucre.

PORTER, L. (2007) "La universidad imaginada. Universidad 2030, escenario del futuro en Revista THEOMAI (15), 131-144.

PRIGOGINE, I. (1997). ¿Tan sólo una ilusión? Tusquets, Editores Barcelona.

RAAB, E. (1995) ¿Realismo maravilloso o realismo mágico?: Ontología de la realidad - Fenomenología de la percepción. UPEL. Caracas

SÁNCHEZ CARREÑO, J. (2010). Escuela, Currículo y Transversalidad. Antología de Un Pensamiento Pedagógico Emergente. (EVALPOST). Universidad de Oriente.

TELLER, E. (1995) Crisis de paradigmas en las Ciencias Sociales. Signos clausura. Signo de inicio. En RELEA N| 0.CIPOST. UCV. Caracas.

UGAS FERMÍN, G. (2008). La complejidad: Un Modo de Pensar. Ediciones del Taller Permanente.

VICTOR, M. (2003). Hermenéutica Crítica. En revista Razón y Palabra. Número 34.

ZAMBRANO, A. (2007) Formación y Experiencia y Saber magisterio Bogotá, Colombia

ZEMALMAN, H. (1992). Los Horizontes de la Razón. México. Dialéctica y apropiación del presente Editorial Anthropos.

ZULUAGA, G. O y ECHEVERRÍ, S. (2003). Pedagogía y Epistemología. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica Cooperativa Editorial Magisterio.

METADATOS

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 1/6

Título	**ONTOCREATIVIDAD E INTERSUBJETIVIDAD: UNA MIRADA EN LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA**
Subtítulo	

Autor(es)

Apellidos y Nombres	Código CVLAC / e-mail	
OLIDEN JOSÉ LIZARDI CEDEÑO	CVLAC	**9.980.283**
	e-mail	**oclizardi@gmail.com**
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	

Palabras o frases claves:

ontocreatividad, intersubjetividad, enseñanza de la ciencia y diálogo de saberes.

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 2/6

Líneas y sublíneas de investigación:

Área	Sub área
PENSAMIENTO COMPLEJO TRANSDISCIPLINARIDAD	**ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS**

Resumen (abstract):
La educación en el clima cultural del momento, se produce bajo un nuevo tejido y bajo nuevas formas de concepción del saber, el cual nace en el dialogo de saberes como fundamento importante que desarrolla los procesos de creatividad que representa el pensar objetivo y subjetivo en la búsqueda del conocer. Esto indiscutiblemente nos convoca a transitar una relación dialógica de enseñanza y subjetividad que trasciende todos los límites, para reflexionar sobre nosotros mismos y crear los caminos que impulsan el desarrollo ontocreativo de los educandos. Por eso la propuesta ontocreativa e intersubjetiva, devela en la enseñanza de la ciencia una fuente de libertad y autonomía del ser. Permitiendo el autodescubrimiento de nuevas ideas, la autotransformación y la creación de un nuevo tipo de vida. En este contexto, el diálogo de saberes como espacio para la Ontocreatividad, se despliega en la diversidad y potencia el carácter intersubjetivo presente en el acto educativo. En tal sentido, el presente estudio es el resultado de una hermenéutica crítica, cuyo horizonte dialéctico de explicación-comprensión, nos facilitó encaminar la investigación a través de la interpretación de una diversidad de autores que se concretó en una reflexión ontocreativa, en procura del ser y el conocer, para dar respuesta a los problemas sociales. En consecuencia, pretendo resignificar el proceso de enseñanza desde la relación ontocreatividad-intersubjetividad, como un instrumento que lleva a perfeccionar la capacidad creadora, a posibilitar en el ser, una autoconciencia, la solución de problemas, la toma de decisiones y el fortalecimiento de una formación que pueda despertar la inventiva para producir explicaciones otras.

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 3/6

Contribuidores:

Apellidos y Nombres	ROL / Código CVLAC / e-mail	
JOSE SANCHEZ	ROL	CA [ ] AS [ ] TU [ ] JU [x]
	CVLAC	**4021239**
	e-mail	**jsanchezc239@gmail.com**
	e-mail	
DAMELYS CEDEÑO	ROL	CA [ ] AS [ ] TU [ ] JU [x]
	CVLAC	**11381708**
	e-mail	**damycedeno@gmail.com**
	e-mail	
ZONIZ DI PASGUALI	ROL	CA [ ] AS [ ] TU [ ] JU [x]
	CVLAC	**9977099**
	e-mail	**zoniaddiaz@hotmail.com**
	e-mail	

Fecha de discusión y aprobación:

Año	Mes	Día

Lenguaje: SPA

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 4/6

Archivo(s):

Nombre de archivo	Tipo MIME
Trabajoascenso_OL.doc	**Aplication/word**

Alcance:

Espacial: _____ (Opcional)

Temporal: _____ (Opcional)

Título o Grado asociado con el trabajo:
Licenciado(a) Dr. En Ciencias de la Educación

Nivel Asociado con el Trabajo: PROFESOR ASOCIADO

Área de Estudio: ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Institución(es) que garantiza(n) el Título o grado: Universidad de Oriente

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 5/6

UNIVERSIDAD DE ORIENTE
CONSEJO UNIVERSITARIO
RECTORADO

CU Nº 0975

Cumaná, 04 AGO 2009

Ciudadano
Prof. JESÚS MARTÍNEZ YÉPEZ
Vicerrector Académico
Universidad de Oriente
Su Despacho

Estimado Profesor Martínez:

Cumplo en notificarle que el Consejo Universitario, en Reunión Ordinaria celebrada en Centro de Convenciones de Cantaura, los días 28 y 29 de julio de 2009, conoció el punto de agenda ***"SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR TODA LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UDO, SEGÚN VRAC Nº 696/2009".***

Leído el oficio SIBI – 139/2009 de fecha 09-07-2009, suscrita por el Dr. Abul K. Bashirullah, Director de Bibliotecas, este Cuerpo Colegiado decidió, por unanimidad, autorizar la publicación de toda la producción intelectual de la Universidad de Oriente en el Repositorio en cuestión.

UNIVERSIDAD DE ORIENTE
SISTEMA DE BIBLIOTECA
RECIBIDO POR
FECHA 5/8/09 HORA 5:30

Comunicación que hago a usted a los fines consiguientes.

Cordialmente,

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA * UNIVERSIDAD DE ORIENTE * SECRETARÍA CONSEJO UNIVERSITARIO

JUAN A. BOLAÑOS CURVELO
Secretario

C.C: *Rectora, Vicerrectora Administrativa, Decanos de los Núcleos, Coordinador General de Administración, Director de Personal, Dirección de Finanzas, Dirección de Presupuesto, Contraloría Interna, Consultoría Jurídica, Director de Bibliotecas, Dirección de Publicaciones, Dirección de Computación, Coordinación de Teleinformática, Coordinación General de Postgrado.*

JABC/YGC/maruja

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso- 6/6

Artículo 41 del REGLAMENTO DE TRABAJO DE PREGRADO (vigente a partir del II Semestre 2009, según comunicación CU-034-2009) : “los Trabajos de Grado son de la exclusiva propiedad de la Universidad de Oriente, y sólo podrán ser utilizados para otros fines con el consentimiento del Consejo de Núcleo respectivo, quien deberá participarlo previamente al Consejo Universitario para su autorización”.

FIRMA DEL AUTOR

OLIDEN LIZARDI
AUTOR